

Dobmeier, Florian

Im Mandat des Allgemeinpädagogischen? Unterscheidungen zur Apologie eines rezessiven Genres

Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 149-159. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Dobmeier, Florian: Im Mandat des Allgemeinpädagogischen? Unterscheidungen zur Apologie eines rezessiven Genres - In: Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 149-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322477 - DOI: 10.25656/01:32247; 10.35468/6138-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322477>

<https://doi.org/10.25656/01:32247>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Florian Dobmeier

Im Mandat des Allgemeinpädagogischen? Unterscheidungen zur Apologie eines rezessiven Genres

Auf der im Herbst 2022 in Weimar gastgegebenen DGfE-Tagung „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen zur AEW“ wurde mitunter daran operiert, was der Grundbegriff der Erziehungswissenschaft sei und dass es zunehmend ‚Einführungen in die Erziehungswissenschaft‘, kaum noch aber ‚allgemeinpädagogische Entwürfe‘ des Pädagogischen gäbe. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, um vergangene Debatten (ohne Anspruch, diese vollständig, erschöpfend oder ausgewogen darzustellen) kritisch zu würdigen, zu konsolidieren und zu Unterscheidungen einzuladen. Mittels dieser Unterscheidungen – so die erste These des Beitrags – lässt sich die *Notwendigkeit* Allgemeiner Pädagogik als Erkenntnisgenre *eigener Art* verteidigen und schärfen. *Wissensformdifferenzierend* lassen sich Allgemeine Erziehungswissenschaft (AEW) und Allgemeine Pädagogik (AP) sachlogisch nicht synonym setzen; weder lässt sich AP substituieren durch AEW noch AP auf AEW reduzieren; *vice versa* lässt sich AEW weder substituieren durch AP noch reduzieren auf AP, wie in Kapitel 1 ausgewiesen wird. Außerdem gibt es *gegenstandstheoretisch* – dies als zweite These – gute Gründe für die Annahme, dass ‚pädagogische Handlung‘ im Allgemeinen und ‚Erziehung‘ (als Sonderform pädagogischer Handlung) im Besonderen als Grundbegriffe – sowohl gegenstandslogisch-kategorial als auch in normativ-ethischer Hinsicht – zu konsolidieren sind. Eigentlich wäre sodann auch in der Sache die Bezeichnung ‚Wissenschaft pädagogischen Handelns‘ am treffendsten, wie in Kapitel 2 gezeigt wird; aber aufmerksamkeitsökonomisch und -politisch ist es weiterhin wertvoll, die so wichtige Aufgabe und besondere Handlungsform des Erziehens in den disziplinären Mittelpunkt zu rücken. Zum Schluss wird diskutiert – die dritte These –, dass spezifische, prinzipiell vermeidbar(er)e *Folgeprobleme* entstehen, wenn die allgemeinpädagogische Schnittstelle, d. h. die Übersetzungs- und Koppelungsproblematik von Erziehungswissenschaft, Erziehungssystem und -praxis, unbearbeitet bleibt.

1 Allgemeine Pädagogik nach der poststrukturalistischen Zäsur

Dass die „Realistische Wendung“ (Roth, 1967 [1964]), Versozialwissenschaftlichungen und radikale Dekonstruktionen pädagogischer Systementwürfe durch poststrukturalistisch konsequente Soziologisierungen, Pragmatisierungen und Historisierungen (Schäfer & Thompson, 2014, S. 13) eine „Befreiung vom ‚Muff‘ jener überkommenen Literatur ...“ (Gruschka, 2004, S. 139) ermöglichte, sei unbenommen und ist Reflexionsgrundlage für alles Weitere. Die Frage ist lediglich, ob infolge des *dekonstruktiven* Zugriffs ein *konstruktives*, letztlich erforderliches, Theoretisierungsmoment nicht zu sehr eskamotiert wurde.

Die Arbeit an der Konstruktion eines pädagogischen Systementwurfs, d. h. einer systematischen Theorie des Pädagogischen, die sich aus der *programmatisch negativen Normativität* herauswagt, ist unweigerlich stets ein fragiles, gleichwohl „produktive[s] Wagnis“ (Kenkies, 2011): näm-

lich bestimmt anzugeben, was kategorial-deskriptiv ‚der Fall ist‘ und normativ-ethisch ‚sein soll‘. Das schließt auch das „das philosophische Interesse am Unbestimmten“ (Jansen & Vogd, 2022, S. 4, FN 2) ein, insofern dieses „zwangsläufig eine Bestimmung [enthält]. Man interessiert sich schließlich nur für das Unbestimmte und für nichts anderes. Womit das Unbestimmte als Unbestimmtes das Bestimmte wird“ (ebd.). Die Fallhöhe des Scheiterns eines solchen Entwurfs demarkiert zugleich dessen möglichen Verdienst im Falle des Gelingens. Um die Notwendigkeit solcher systematischer Entwürfe zunächst auf wissensformdifferenzierender Ebene zu verdeutlichen, sei in loser, modifizierter Anlehnung an Vogel (1997), Fuchs (2007), Anhalt (2007), Meseth (2016), Sünkel (2013 [2011]) folgende Idealtypenunterscheidung getroffen:

Primärdifferenzierung der Wissensformen des Pädagogischen	Sekundär-differenzierung	Systemreferenz/Wert/Funktion/Leistung	Epistemischer Status
ERZIEHUNGS-WISSENSCHAFT (synonym: „wissenschaftliche Pädagogik“) wissenschaftlich wahrheitsförmige Theorie(n) und Empirie(n) des Pädagogischen und der Erziehungswissenschaft als spezifisch konditionierte Programmstrukturen im Wissenschaftssystem, inkl. jeweiliger methodologisch-metatheoretischer Gütekriterien des ‚Wissenschaftlichen‘	Allgemeine Erziehungswissenschaft liegt als transversaler Diskursraum und als Denkungsart, die das Facheigentümliche betrifft, quer an zu den je speziellen Erziehungswissenschaften Spezielle Erziehungswissenschaft(en) bearbeiten spezielle Bezugsprobleme (z.B. Organisation, Medien, Inklusion), und differenzieren mitunter ein eigenes ‚Allgemeines‘ aus (bspw. ‚Allgemeine Inklusionspädagogik‘)	WISSENSCHAFTSSYSTEM Primärer Leitwert: Wahrheit Funktion: methodisch kontrollierte (i.S.v. reflektierte) Produktion wahrheitsfähiger und -förmiger Aussagen über das ‚Pädagogische‘ und ‚Erziehungswissenschaftliche‘ Leistung: Sichtbarmachung, Rekonstruktion und methodisch kontrollierter Vergleich pädagogischer/erziehungswissenschaftlicher Gegenstandskomplexität und -kontingenz (d.h. wie der Gegenstand ermöglicht bzw. verunmöglicht, erzeugt, bearbeitet, eingeschränkt wird in spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontexten und Konstellationen) Allgemeine Pädagogik auf Seite der Erziehungswiss.: Theorie der Pädagogik ähnlich zur deskriptiven allgemeinen und angewandten Ethik: Produktion fallunterscheidender Szenarioanalysen, d.h. Reflexion mittels gedankenexperimenteller und/oder empirisch fallvergleichender Analysen zur Erzeugung konditionaler Sätze im Stile ‚Was würde in welchem Kontext für wen folgen, wenn diese-oder-jene Werte und Normen gelten würden?‘	deskriptiv-explanative, sinnverstehende Aussagearten im Produzieren von Sätzen über den Objektbereich des ‚Pädagogischen‘ und ‚Erziehungswissenschaftlichen‘; inkl. des Verfertigen und Geltendmachens wissenschaftstheoretischer und methodologischer Werte und Normen
Akademischer Disput um die Zuordnung und Bezeichnung dieser hier vorliegenden taxonomischen Leerstelle: Allgemeine Pädagogik als Reflexionstheorie des Pädagogischen im Medium der Erziehungswissenschaft/im Medium der Pädagogik?	Allgemeine Pädagogik(en)	Primäre Leitwerte: wissenschaftliche Wahrheit und praktische Brauchbarkeit und normative Erwünschtheit Funktion: strukturelle Kopplung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, d.h. methodisch reflektierte (wenn auch immer gebrochene, mittelbare) Übersetzung zwischen Wissenschafts- und Praxisansprüchen im ‚Dazwischen‘ Leistung: reflexive Orientierung durch ‚sensitizing concepts‘ (ohne ‚einfache‘ How-To-Rezeptologie und ohne trivialkausalistische Wirkungsphantasien) zur programmatischen Bearbeitung der Wissenschaft/Praxis-Schnittstelle	eigentümliche Oszillation (Schwingung) und Alienation (Entfremdung) zwischen den epistemischen Status der Wahrheit, Brauchbarkeit und Normativität
PÄDAGOGIK Theoretische und empirische Pädagogik(en) als Reflexionstheorie(n) der im Erziehungssystem (wohlge-merkt: nicht Wissenschafts-system) operierenden Praktischen Pädagogik(en) jeweils in Form Spezieller Pädagogik(en)	Professionelle Pädagogik(en) Alltags-Pädagogik(en)	Allgemeine Pädagogik auf Seite der Pädagogik: Theorie für Pädagogik ähnlich zur normativen allgemeinen und angewandten Ethik: operative Fallanalytik zur Klärung ‚was ist‘, adaptive Relationierung deskriptiv-ethischer Reflexion auf den konkreten Fall und schließlich ‚Scharfmachen‘ und Praktizieren handlungsleitender Normativität, d.h. Umstellen des deontischen Status (meta-)ethischer Sollensaussagen von ‚spekulativ‘ auf ‚praktisch verpflichtend‘ im Mandat und in Verantwortung gegenüber der Praxis und jeweils betroffenen Educanden Primäre Leitwerte: praktische Brauchbarkeit (Viabilität) und normative Erwünschtheit (Nützlichkeit, ‚Guteit‘ etc.) Funktion: Produktion legitimierbarer und legitimierender Aussagen und Handlungen; Vermeidung und Auflösung handlungspraktischer Rekursionsblockaden Leistung: Unsichtbarmachung, Reduktion, Absorption, programmatische Konditionierung von Komplexität und Kontingenz für Zwecke kommunikativen Handelns in der Praxis ERZIEHUNGSSYSTEM	normativ-ethische, programmatisch-präskriptive Aussagearten im Produzieren von Sätzen über den Objektbereich des ‚Pädagogischen‘

Abb. 1: Ausdifferenzierung des Pädagogischen in idealtypische Wissensformen (© F. D. 2023)

Abbildung 1 zeigt, dass es kategorisch unmöglich ist, das Genre AP zu verabschieden, ohne eine *klaffende Leerstelle* zu hinterlassen, an der eine methodisch kontrollierte Übersetzung

zwischen Wissenschaft/Praxis und umgekehrt erfolgen *muss*. Die Übersetzungsleistung in ihrer Komplexität und Kontingenz kann nicht ganz und allein den Pädagogen *im* Erziehungssystem überantwortet werden – ebenso wenig den unter ‚Bildungswissenschaften‘ laufenden (allgemeinen) (Fach-) Didaktiken. Denn die Kapazität der Komplexitäts- und Kontingenzverarbeitungsmöglichkeiten und -toleranzen ist insbes. unter den Imperativen und Zwängen von Praxishandeln strukturell schnell erreicht; ein Ausweichen ins erstbeste, intuitive Deutungsangebot ist entsprechend praxislogisch nur allzu nachvollziehbar. Die Wahrscheinlichkeit, dass wissenschaftliches Wissen anschlussfähig(er) wird für Praxisproblemlösen steigt daher mit dem Gelingen allgemeinpädagogischer Übersetzungsleistungen ungemein. Freilich löst das *nicht* das Problem auf (verschiebt es aber ins Reflexive), dass eine Kunstlehre wie das ‚Pädagogische‘ und der professionell-qualitativ rekonstruktive ‚Blick‘ notorisch ein Technologiedefizit der Art haben, dass das Fachwissen nicht ‚einfach‘ mechanistisch appliziert werden kann, sondern stets taktvoll, abduktiv einer letztlich professionell-intuitiven Anwendung bedarf (s. a. Jansen & Vogd, 2022, S. 17).

Aus Abbildung 1 ergibt sich, dass Allgemeine Pädagogik(en) als reflektierte Handlungsprogramm(en) daher gerade in ihrer *Schnittstellenfunktion* zu schätzen und entwerfen sind. Allgemeine Pädagogik(en) fungieren als *strukturelle Kopplungen* zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik, d. h. sie sind – systemtheoretisch gesprochen – ein ko-evolutionäres Genre (s. a. Baraldi, Corsi & Esposito, 1998 [1997], S. 189). Allgemeine Pädagogiken nehmen als solch anspruchsvolles Genre *systematisierender (Re-) Signifikation* und *ethischer Begründung* des pädagogischen Propriums Form an und erfüllen die Funktion, regulative Ideale einer prinzipiell fragenden Praxis zu erwidern. Da es kein eigenes Funktionssystem für Allgemeine Pädagogiken gibt, nisten sie sich mit einer *Zweiseiten-Form* einerseits im Erziehungssystem, andererseits im Erziehungswissenschaftssystem ein. Um jeweils anschlussfähig zu sein, tritt Allgemeine Pädagogik in erstem Fall programmatisch als normative angewandte Ethik auf (Erziehungssystem), im zweiten Fall explanativ-verstehend als deskriptive Ethik (Wissenschaftssystem).

Dass das analytische Genre ‚Einführungen in die Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ *kategorial* entsprechend nicht allgemeinpädagogische Systematiken ersetzen kann, ist kein Mangel ersterer, sondern notwendige Limitation der je für sich stehenden Wissensformen im epistemischen Status. Somit, um These 1 zu schließen, gilt: Allgemeine Pädagogik ist taxonomisch für ein holistisches Verständnis pädagogisch ausdifferenzierter Wissensformen kategorisch notwendig. Nicht ob, sondern nur, *wie gut methodisch kontrolliert und im Gegenstand plausibilisiert* die architektonische Arbeit an allgemeinpädagogischen Theorieentwürfen erfolgt, ist die Frage. Die Bearbeitung dieser Schnittstelle kann insofern und insbes. im Rahmen des Paradigmas ‚theoretischer Forschung‘ (s. a. Bellmann & Ricken, 2020) als Desiderat formuliert werden. Desiderat wäre entsprechend, an Allgemeinen Pädagogiken zu arbeiten im Spiegel „eine[r] nachhaltig wissenschaftliche[n] Epistemologisierung dieser Reflexionsform“ (Meseth, 2023, S. 477).

2 Der gegenstandstheoretische Kernbegriff des Pädagogischen

Bzgl. der Frage, worin gegenstandstheoretisch das *differentia specifica* des Pädagogischen (Kraft, 2016, S. 235) bestehen könnte, sei folgende These zur Diskussion gestellt: Das ‚Pädagogische‘ besteht im Allgemeinen im Kompositum ‚pädagogische Handlung‘ und im Besonderen im Begriff ‚Erziehung‘ – und zwar jeweils kategorial und normativ:

„Pädagogische Handlung“ bezeichnet die strukturell gekoppelte Einheit der operativen Differenz zwei für sich stehender Operationen: ‚pädagogisches Handeln‘ auf Seite des Educans¹ und ‚Lernen‘² auf Seite des Educandus. Insofern wäre kritisch zu prüfen, ob wirklich heutzutage zutrifft, was Tenorth (1981, S. 85) einst diagnostizierte, dass nämlich die „Frage nach dem ‚Pädagogischen‘, nach der Besonderheit ‚pädagogischen Handelns‘ und nach der ‚Eigenständigkeit von Erziehung und Erziehungswissenschaft‘ leitmotivisch die Überlegungen [durchzieht]“. Mir scheint, dass die „Tatbestands-Gesinnung“ (Bernfeld, 1990 [1925], S. 13) im pädagogisch Operativen entscheidend mit der Frage steht und fällt, ob es gelingt, die *Struktur pädagogischer Intentionalität* (Nohl, 2018, S. 121) zu erfassen, die empirisch als rekonstruierbare (Lambrecht, 2023), zuschreibbare Absicht sich formiert (Koerrenz, 2023, S. 26).

Die auch auf der Tagung diskutierte Frage, ob nicht auch oder vor allem ‚Bildung‘, ‚Sozialisation‘, ‚Lernen‘ als pädagogischer *Grundbegriff* zu markieren sei, sei daher mit einem ‚nein, aber...‘ geantwortet. ‚Nein‘ dahingehend, dass das operative Kerngeschäft sich gegenstandslogisch zwingend auf die *soziale Tatsache absichtsvoller* Kommunikation in pädagogischer Vermittlungsabsicht beziehen muss. Damit fallen als gegenstandslogisch genuine Eigenform des Pädagogischen ‚Sozialisation‘ und ‚Lernen‘ heraus. ‚Sozialisation‘ fällt heraus, da es sich um *nicht absichtsvolles Lernen* im Medium des Sozialen handelt. Zwar ist jede pädagogische Handlung und jede Erziehung der Versuch, sozialisatorisch nicht unmittelbar intentionalisierbare Effekte zu intentionalisieren (Emmerich & Hormel, 2013, S. 68), aber dadurch wird Sozialisation noch nicht zum *Grundbegriff* des Pädagogischen, insofern sozialisatorisches Lernen eben nicht zwingend pädagogisch durch absichtsvolle Intervention bedingt sein muss. ‚Sozialisation‘ ist insofern als Grundbegriff der Soziologie unanfechtbar. Ebenso kann der Psychologie ihr Grundbegriff des ‚Lernens‘ und dessen soziokybernetisch beobachtbare Form als ‚Verhalten‘ nicht strittig gemacht werden, was aber auch gar nicht von Nöten ist, insofern Lernen und Verhalten überhaupt nur pädagogisch interessant und relevant werden, wenn – irgendwie, und sei es nur implizit stillschweigend – *durch* pädagogische Absicht versucht wird, hierauf handelnd Einfluss zu nehmen (s. etwa Prange, 2012 [2005], S. 66).

Strittiger wird es beim Begriff ‚Bildung‘, insofern dieser sich auch aus der den Pädagogikbegriff prägenden *paideia* ableiten lässt (Böhm, 2010 [2004], S. 750). Der Gebrauch des Bildungsbegriffs ist durch semantische Überdeterminierung dermaßen unterbestimmt, dass darunter sowohl gegenstandslogisch-kategorial als auch normativ-ethisch unterschiedliche Zugänge subsumiert werden, von solipsistischen Lernphilosophien bis hin zu kultursoziologischen Praxeologien. Gerade darin liegt als ‚Kontingenzformel‘ die Anschlussfähigkeit, die sie aber auch in der operativen Sache unklarer werden lässt. Angelehnt an die kontexturierende Begriffsarbeit von Jörissen (2011) und Engel (2014), jedoch wesentlich ergänzt und modifiziert lässt sich der Bildungsbegriff in vier Hauptgebrauchskontexte und damit einhergehende kategoriale und normative Bedeutungsvariationen als „zentrale Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns ...“ (Koller, 2007, S. 49) kreuzklassifizieren.

1 ‚Educans‘ und ‚Educandus‘ sind hierbei *technische* Termini, die *nicht* nur für ein ‚Individuum‘ stehen können, sondern auch für komplexe Sozietäten, denen *Agency* zugeschrieben werden kann (e.g. Institutionen wie Familien, Organisationen wie Schulen, Gruppen oder soziale Bewegungen etc.).

2 Der Lernbegriff enthält als allgemeinerer taxonomisch auch den Bildungsbegriff als besonders komplexe und/oder normative Form des Lernens, d.h.: jede Bildung ist Lernen, aber nicht jedes Lernen ist Bildung.

Bildung		Prozessontologie (synonym: Meontologie des Operativen) Verhältnis von Sein (Ontologie)/Werden (Ontogenese)	
		als temporäres Resultat (Form)	als Prozess (Operativität)
Gesellschafts- theorie (hier begriffen als: Verhältnis von Singulärem und Kollektivem)	auf singulärer Ebene (bio-psycho-soziale Systeme) (z. B. Mensch; leibender Leib; Individuum; Person als kommunikative Adresse; Subjekt als Macht-Wissen-Effekt etc.)	(1a) Was ist ‚Bildung‘ auf singulärer Ebene? ↓ (1b) Wie sollte ‚Bildung‘ sein auf singulärer Ebene?	(2a) Wie wird Bildung auf singulärer Ebene? ↓ (2b) Wie sollte Bildung werden auf singulärer Ebene?
	auf kollektiver Ebene (komplexe soziale Systeme) (z.B. organisationale Identität; familiäre Gruppendynamik; interaktionale Ordnung etc.)	(3a) Was ist ‚Bildung‘ auf kollektiver Ebene? ↓ (3b) Wie sollte ‚Bildung‘ sein auf kollektiver Ebene?	(4a) Wie wird Bildung auf kollektiver Ebene? ↓ (4b) Wie sollte Bildung werden auf kollektiver Ebene?

Abb. 2: Deskriptive und normative Begriffsverständnisse von ‚Bildung‘ im erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsdiskurs (© F.D. 2023)

In *kategorialer* Absicht wäre zu diskutieren, welche spezifische Funktionalität der Bildungsbegriff birgt bzw. welche semantisch-konnotativen Feinheiten er im Index führt, sodass es sich verböte, ihn auf den Lernbegriff zu reduzieren.³ In *normativer* Absicht wäre zu diskutieren, inwiefern normative Bildungstheorie bzw. -begrifflichkeit einen analytischen Mehrwert enthält im Vergleich zum fraglichen Anwärtler auf funktionale Äquivalenz, nämlich: pädagogische Handlungsethik bzw. Ethik der Erziehung.

Auf der Hand liegt, dass über den Ethikbegriff die *soziale* Dimension und *Alterität* zwischen Educandus/Educans viel stärker handlungsprogrammatisch ins Visier gerät.

Die Unverfügbarkeit des Anderen setzt dem pädagogischen Handeln eine Grenze im Hinblick auf die Erkenntnismöglichkeit des Anderen und des Eigenen. *Dies verschärft die Frage nach der Legitimität pädagogischer Intentionen.* Mit Blick auf die Selbstundurchsichtigkeit der Handelnden radikalisierten sich Probleme der Rechtfertigung, Begründung und damit auch Verantwortung. Das Motiv der Alterität wirft damit die Frage nach angemessenem Handeln und der Gestalt(ung) insbesondere pädagogischer Verhältnisse auf. (Jergus, 2017, S. 211; Kursiv: F. D.)

Über den Bildungsbegriff lässt sich zwar ebenso normativ reflektieren, jedoch weniger an dieser Handlungsschnittstelle ansetzend, als vielmehr am Verhältnis von individuellem Subjekt (bzw. einer Sozietät wie ‚Familie‘, ‚Schule‘ etc.) hin zu *Kultur* und *Gesellschaft*. Insofern Bildung die *angeeignete Seite objektiver Kultur* ist, und *Kultur die objektivierete Entäußerung von Bildung* ist, die sich ins kollektive Gedächtnis einschreibt (s. a. Oelkers, 2012, S. 1), fällt letztlich auch jedwede Pädagogik unter einen solchen bildungstheoretischen Kulturbegriff, sofern man unter ‚Kultur‘ allerlei im Sozialen sich zeigende sinnhafte Beobachtungsschemata fasst (entäußertes Wissen und Können, Differenzschemata, normative Deutungsmuster etc.), denen kollektiv relevante Bedeutung zugeschrieben wird (zur Kritik an kulturalistischem denken s. a. Emmerich in: Dobmeier & Emmerich 2025 i. E.). Pädagogische Handlung und Erziehung operieren stets auch, aber nicht nur im Medium der Kultur und Gesellschaftlichkeit. Sie sind daher immer auch eine kultur- und gesellschaftswissenschaftlich kritisch zu reflektierende Theorie- und Handlungspraxisform. *Kultur- und gesellschaftskritische Bildungstheorie* rahmt insofern jedwede pädagogische Handlung und Erziehung als Reflexionshori-

3 So begründet beispielsweise Winfried Marotzki (1990, S. 32-54) – mitunter prägend für das Paradigma transformatorischer Bildungstheorie –, dass und warum es sich lohnt, Gregory Batesons *Lerntheorie* explizit *bildungstheoretisch* zu reformulieren. Peter Vogel (2019, S. 322-325) hingegen dekonstruiert, dass vom erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff nichts außer soziologischer Biographieforschung übrig bliebe, entkleidete man den Bildungsbegriff seiner epistemischen (oft implizit bleibenden) Eigennormativität.

zont, und stellt auch eine Art intellektuelles Immunsystem und argumentatives Rüstzeug dar, um Educans wie Educandus gegen *übergriffige* gesellschaftliche Ansprüche und pädagogisch-erzieherische Verfehlungen zu verteidigen und erstrebenswerte Prozesse, Formen bzw. Ziele zu formulieren. Auch bewahrt ‚Bildung‘ im Sinnhorizont des Möglichen und Möglichgewesenen auf, was alles nicht wurde, hätte werden können, werden kann, und vielleicht auch szenarioanalytisch-spekulativ, was gewesen sein wird: „jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre“ (Mollenhauer, 2008 [1983], S. 10). Diese Art eines bildungstheoretischen „*elementaren Fragens*“ (Treml, 2006, S. 8-9) hat seine Funktion gerade in der regulativen Orientierungsfunktion und verwehrt sich einer Letztbeantwortbarkeit; es geht nicht um *eine* richtige Antwort, nicht ums Informiertwerden, sondern darum, sich reflexiv immer wieder Rechtfertigung und Orientierung abzurufen, also im Antworten und Antwortgeschehen zu bleiben (s.a. Mittelstraß, 2019).

Pädagogisches Handeln ist insofern in seiner operativen Struktur „primär als ein Formproblem [zu fassen], in dem kulturelles Gedächtnis und individuelles Bewusstsein, interaktiv vergegenwärtigt, so in einen Austausch treten, dass Zukunft möglich wird“ (Kraft, 2013, S. 188). Der Bildungsbegriff ist daher zwar einerseits in seiner Reichweite als gesellschaftlich-kulturelle Reflexionsfolie viel umfassender als der Begriff pädagogischer Handlungsethik. Er eignet sich aber dennoch nicht dafür, gleichermaßen *zentral* gesetzt zu werden wie der Begriff pädagogischer Handlung und Ethik. Denn jedwede bildungstheoretische Reflexion qualifiziert sich in ihrer Pädagogizität letztlich nur durch einen Bezug zur Frage, wie solche Bildungsprozesse pädagogisch bedingt, wahrscheinlicher gemacht werden können. Der „Bildungsbegriff als zentrale Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns ...“ (Koller, 2007, S. 49) erfordert operativ grundlegend und damit zentral das zu Orientierende, Begründende: pädagogische Handlung. Ansonsten hat man es mit rein soziologischer Biographieforschung, Bewusstseinsphilosophie oder kognitive Lernpsychologie zu tun. Gewiss birgt der Bildungsbegriff in seiner normativ bedeutungsgeladenen Aura einen Nimbus des Wahren, Schönen und Guten, sodass fast immer unweigerlich noch ein mystisch-existenzialistischer Oberton mitschwingt. Selbstverständlich gilt, dass interventionslogisch-theoriestrategisch so eine aus der semantischen Tradition geborgene Begriffsautorität im Mandat des ‚Guten‘ als gesellschaftskritisches Instrument schärfer, v.a. im politischen Register, zu schneiden vermag als der nüchterne *terminus technicus* ‚Ethik‘. Von derartigem Kalkül normativ-programmatischen Aktivismus, der Komplexität und Kontingenz notwendigerweise in strategische Essenzialismen überführen muss, einmal abgesehen, ist zu klären, ob im Wissenschaftlichen mit ‚(allgemeiner und angewandter) Ethik‘ als Begriff analytisch mehr gewonnen wäre, was jedoch an anderer Stelle zu diskutieren ist (s. etwa explizit dazu, Pädagogik als Angewandte Ethik und politische Praxis zu fassen: Koerrenz, 2023).

Vor dem Hintergrund des Gesagten schlägt dieser Diskussionsbeitrag vor, weiter am Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik zu arbeiten, die sich kategorial dem Begriff ‚*pädagogischer Handlung*‘ und insbes. ‚*Erziehung*‘ als Sonderform pädagogischer Handlung verschreibt. In kritischer Würdigung der *Operativen Pädagogik* kann hierbei gelten (Gruschka, 2014, S. 36; Prange, 2011, S. 22-23): Pädagogische Handlung ist die Einheit der operativen Differenz von pädagogischem Handeln und Lernen. Erziehung ist die Einheit der operativen Differenz von Erziehen und Lernen (Dobmeier, vorauss. 2025; Dobmeier & Emmerich, 2025, i. E.). Liegen besonders komplexe oder ggf. normative Lernprozesse vor, kann statt von ‚Lernen‘ auch von ‚Bildung‘ gesprochen werden, wobei Bildung als Einheit von Bilden und Lernen begriff-

fen werden kann, d. h. als Einheit einerseits einfacher Lern-, und andererseits komplexer bzw. normativer Bildungsprozesse. Normativ würde es entsprechend im selben handlungs- und erziehungstheoretischen Entwurf um eine ‚*Ethik pädagogischer Handlung*‘ im Allgemeinen und eine ‚*Ethik der Erziehung*‘ im Besonderen gehen. In stark modifizierter und ergänzter Anlehnung an Joas und Knöbl (2011 [2004], S. 37) und Jansen und Vogd (2022, S. 3, S. 22) ginge es somit um folgende Leitfragen des Allgemeinpädagogischen:

Grundfragen einer Theorie des Sozialen/Pädagogischen/ Erzieherischen		Prozessontologie (synonym: Meontologie des Operativen) Verhältnis von Sein (Ontologie)/Werden (Ontogenese)	
Gesellschafts- theorie (hier begriffen als: Verhältnis von sozialer, d.h. kommun- ikativer Hand- lung, und sozi- aler Ordnung)	auf singularer Ebene (soziale Handlung)	Ontologie (Form)	Ontogenese (Operativität)
		(1a) Was ist ‚soziale Handlung‘? (1b) Was ist ‚pädagogische Handlung‘? (1c) Was ist ‚Erziehung‘? ↓ (1d) Wie sollte ‚soziale Handlung‘ sein? (1e) Wie sollte ‚pädagogische Handlung‘ sein? (1f) Wie sollte ‚Erziehung‘ sein?	(2a) Wie wird soziales Handeln? (2b) Wie wird pädagogisches Handeln? (2c) Wie wird Erziehen? ↓ (2d) Wie sollte soziales Handeln werden? (2e) Wie sollte pädagogisches Handeln werden? (2f) Wie sollte Erziehen werden?
	auf kollektiver Ebene (soziale Ordnung)	(3a) Was ist ‚soziale Ordnung‘? (3b) Was ist ‚pädagogische Ordnung‘? (3c) Was ist ‚erzieherische Ordnung‘? ↓ (3d) Wie sollte ‚soziale Ordnung‘ sein? (3e) Wie sollte ‚pädagogische Ordnung‘ sein? (3f) Wie sollte ‚erzieherische Ordnung‘ sein?	(4a) Wie wird soziale Ordnung? (4b) Wie wird pädagogische Ordnung? (4c) Wie wird erzieherische Ordnung? ↓ (4d) Wie sollte soziale Ordnung werden? (4e) Wie sollte pädagogische Ordnung werden? (4f) Wie sollte erzieherische Ordnung werden?

Abb. 3: Deskriptive und normative Grundfragen der Sozialtheorie, pädagogischen Theorie und Erziehungstheorie
(© F.D. 2023)

Die Annahme, dass es sich beim Bildungsbegriff zwar nicht um den *Grund*begriff, sehr wohl und unstrittig um einen zentralen *Leit*begriff handelt, begründet sich dann dreifach:

- 1) ‚Bildung‘ markiert nicht in der selben Offensichtlichkeit auf den ersten Blick die *soziale Tatsache* (s. a. kritisch: Herzog, 2021, S. 70) der absichtsvollen Artikulation in pädagogischer Vermittlungsabsicht, d. h. konstitutive Relationalität und Alterität scheint semantisch nicht deutlich genug hindurch. Das schließt auch den gesunden Abwehrreflex ein, den man gegenüber ‚pädagogischer Handlung‘/‚Erziehung‘ in der Regel ja hat; dieser sensibilisiert für die Wahrscheinlichkeit schwarzpädagogischer Übergriffigkeiten und Missbräuchlichkeiten, die der macht-wissen-asymmetrischen janusköpfigen Eigenlogik des Pädagogischen immer schon *auch* und *unvermeidlich* mit in die Wiege gelegt ist. Und zwar auch dann, wenn die Pädagogik ihre Macht-Wissen-Asymmetrie zu tarnen versucht, indem sie sich als a- oder antipädagogische aus der Verantwortung, aus der faktischen Asymmetrie herausziehen möchte. Jedweder solcher Versuch, mittels Pseudologien die eigene Verantwortung und pädagogisch strukturelle Asymmetrie zu nivellieren, muss daher selbst schon verdächtig scheinen als Herrschaftsstrategie.
- 2) Der Bildungsbegriff wird dermaßen von seiner normativen Aura überstrahlt, dass es zu epistemisch-normativen Vereinseitigungen und Verklärungen kommen kann, sodass pädagogisch operative *Fehlformen* als ‚Bildung‘ bezeichnet und nobilitiert werden, ja gar im *worst case* so als Postulatepädagogik verschleiert und jenseits operativer Tatbestands-Besinnung auf Dauer gestellt werden.
- 3) Der Bildungsbegriff birgt semantisch nicht in selber Weise wie ‚pädagogische Handlung‘ und ‚Erziehung‘ die notwendigerweise *absichtsvolle* und daher *professionalisierungsfähig(er)* Struktur des Pädagogischen. Es geht immer um das absichtsvolle Artikulieren von Vermittlungsoperationen in der pädagogisch arrangierten und materialisierten Raum-Zeit,

d. h. Arbeit an den Bedingungen der Möglichkeit, dass Aneignungserfolg in der beabsichtigten Weise strukturell *wahrscheinlicher* wird. Die Bildungssemantik hingegen assoziiert eher und stärker sich entziehende, ereignishaft a-pädagogische Unverfügbarkeitslogiken. Pointiert: Bildung wird dann zum ‚pädagogischen‘ Phänomen, wenn irgendwie ein Bezug von Bildung und pädagogischer Handlung (ggf. implizit) besteht bzw. sich ein solcher prinzipiell herstellen ließe.

Es wäre übrigens ein eigens zu beforschendes spannendes Unterfangen, zu fragen, inwiefern erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien literarisch selbst schon so formuliert sind, dass ihre *Lesenden* von ihr ‚pädagogisiert‘, d. h. als ‚Lernende‘ adressiert werden, wie sie sich selbst in besonders fruchtbare Situationen bringen können, unter denen sich Bildung als bspw. transformative Veränderung eher ereignet und ‚gelingt‘. Dann hat man es vom Genre her aber gerade *nicht* mit bloßer Bildungsphilosophie zu tun, sondern mit theoriendidaktischen selbst *pädagogisch* wirkenden Lehrtexten. Diese können insofern ‚handeln‘, als dass sie die pädagogischen Absichten ihres Educans bergen und in objektiviert-materialisierter, daher asynchron, leiblos möglicher Form ausführen. Man kann hier sodann von einer „Pädagogik der Dinge“ (Nohl, 2011) bzw. von „*intentionalen Inkorporationen*“ (Sünkel, 2013 [2011], S. 58, § 47) sprechen. Mein Verdacht ist, dass Bildungstheorien in der Regel bereits von der Literaturgattung her als ‚Ethik‘ gleich doppelt pädagogisiert sind: als regulative Idee, d. h. als prinzipielle Handlungsreflexion an den Educans gerichtet, wie er sein pädagogisches Handeln gestalten möge. Zugleich geraten aber auch alle, die die Bildungstheorie lesen, selbst auch in den Status des Educandus, d. h. sie werden als Lerner adressiert, wie sie selbst auch für sich ihr eigenes Lernen, ihre eigene Bildung in den Gelingensbedingungen einrichten mögen sollen.

3 Folgeprobleme der allgemeinpädagogischen Leerstelle

Es verbleibt, die dritte These zu begründen, dass es zu erheblichen, vermeidbar(er)en Problemen führe, wenn die Notwendigkeit Allgemeiner Pädagogik im Allgemeinen nicht zugestanden wird, oder aber die Begriffe ‚pädagogische Handlung‘ und ‚Erziehung‘ dezentriert werden. Drei Aspekte seien zur Diskussion gestellt.

- 1) Ohne einer kategorialen wie normativen Vergewisserung des Allgemeinpädagogischen läuft Erziehungswissenschaft Gefahr, sich disziplinär in *identitätsloser Differenz* zu verlieren, vollends entgrenzt in Fremdreferenz (Soziologisierungen, Psychologisierungen etc.) (Benner, 2022; Welter & Tenorth, 2022; Zedler, 2011). Dass freilich *differenzlose Identität* mit sich selbst ebenso unvorteilhaft ist, ist unbestritten. Zwar ist der poststrukturalistischen Zäsur kategorial-gegenstandslogisch wie ethisch-normativ ein radikaler Identifikationsvorbehalt (Ode, 2020, S. 678) und ein methodologisches Konstellierungsgebot bestimmender Theoriefiguren zu verdanken (Jansen & Vogd, 2022, S. 46). Infolge poststrukturalistischer Einwände, eines ethisch radikalen Identifikationsvorbehalts und des Hinweises auf Multiperspektivität und -kontextualität ist ein vermeintlich einziges, metaphysisch ewiges, absolut-totalitäres Systemdenken epistemologisch nicht (mehr) haltbar. Aber der geschürte Vorbehalt gegenüber jedwedem Systemdenken heißt nicht, dass *Systematiken* des Pädagogischen nicht mehr notwendig wären. Vielmehr müssen diese als Signifikationseinsatz um „umstrittene Kategorien“ (Schäfer, 2013, S. 542) gewagt und fortwährend geprüft werden (Kenkies, 2011, S. 10), wissend darum, dass jede Bestimmung

nur *eine* mögliche unter *einem* begründet gewählten, beobachtungsleitenden und -abhängigen Vergleichsgesichtspunkt (Oelkers, 1997, S. 264) ist.

- 2) Praktische Pädagogik läuft in der Folge Gefahr, von anderen Professionen und deren Eigenlogiken – wie etwa Psychotherapie, Medizin, bis hin zu Politikberatung – *vereinrahmt* zu werden, da eigene *pädagogische (Fehl-) Formen* weder erkannt und begründet noch gegen heteronom-programmatische Ansprüche verteidigt werden können (Strobel-Eisele, 2011). Praxis bedarf eines im *modus potentialis* ‚vorausgedachten‘ kategorialen Beobachtungs- und ethischen *Orientierungswissens* (Mittelstraß, 2019, S. 534). Ansonsten besteht Gefahr, beobachtungslogisch und soziomoralisch unzureichend sensitiv oder zu schnell komplexitätsüberfordert zu sein.
- 3) Niemals ist zu unterschätzen, dass praktische Pädagogik in ihrem autologischen *sensemaking* (sensu Karl. E. Weick) *immensen Orientierungsbedarf* in der Tat hat. Das bloße Ignorieren eines solchen, letztlich allgemeinpädagogischen Bedarfs birgt Gefahr, dass Praxis sich an allerlei andere ‚Ratgeber‘ wendet, die in ihrem „agitatorische[n] Schwung ... unterschätzt werden“ (Gruschka, 2014, S. 69) und gleichwohl mächtig Wirkung zeitigen: „Die wissenschaftliche Pädagogik hat es in den letzten 20 Jahren fast durchgängig versäumt, sich mit solchen Botschaftern des Guten auseinanderzusetzen“ (Gruschka, 2014, S. 69), nicht zuletzt, „weil ihnen etwas Quacksalberisches anhängt ...“ (Gruschka, 2014, S. 69). Das allgemeinpädagogische Theoretisierungsgebot müsste – mit Luhmann (2018 [1997], S. 1095) – entsprechend lauten: Nicht geht es um „unbestreitbare Gründe“, sondern darum, „was man mit bestimmten Mitteln konstruieren kann [...], wenn man so (und nicht anders) ansetzt. Der Sinn eines derart anspruchsvollen Unternehmens liegt darin, Kritik zu erleichtern und zu erschweren. Macht es anders, lautet die Aufforderung, aber mindestens ebenso gut“.

Literatur

- Anhalt, E. (2007). Erziehungswissenschaft als Reflexion auf die Komplexität der Erziehung. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 101-124). Klinkhardt.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1998 [1997]). *GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Suhrkamp.
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783-787.
- Benner, D. (2022). Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. *Bildung und Erziehung*, 75(1), 7-23.
- Bernfeld, S. (1990 [1925]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (6. Auflage). Suhrkamp.
- Böhm, W. (2010 [2004]). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750-782). Beltz.
- Dobmeier, F. (vorauss. 2025). Zeigen als polykontexturale Praxis des Erziehens. In M. Weber-Spanknebel, J. Türsig & M. Brinkmann (Hrsg.), *Praxen des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Springer VS.
- Dobmeier, F. & Emmerich, M. (Hrsg.). (2025, i. E.). *Operativität – Erziehung – Differenz: Systemtheoretische, praxis-theoretische und phänomenologische Ansätze an Operative Pädagogik*. Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.
- Engel, N. (2014). *Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03535-8>
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69-82). Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie* (S. 135-160). Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren. Pädagogische Praktiken*. Kohlhammer.

- Herzog, W. (2021). Zeitvergessenheit: Wie sich die Erziehung paradoxiefrei denken lässt. In U. Binder & F.K. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 67-81). Beltz Juventa.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2022). *Kontexturanalyse: Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Jergus, K. (2017). Alterität: Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietze & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 202-215). Beltz Juventa.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2011 [2004]). *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 211-235). Kopaed.
- Kenklies, K. (2011). Das produktive Wagnis der Operativen Pädagogik: Eine Einführung. In K. Kenklies *Zeigen – Lernen – Erziehen* (S. 5-10). IKS Garamond.
- Koerrenz, R. (2023). *Erziehung: Eine Theorie der Aufklärung*. Beltz.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller & W. Stravaravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 49-66). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraft, V. (2013). Erziehung als Begriff der Erziehungswissenschaft. In S. Andresen, Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 186-188). Metzler.
- Kraft, V. (2016). Das „Pädagogische“? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 235-240). Klinkhardt.
- Lambrecht, M. (2023). Mit Absicht: Zur Empiriefähigkeit der pädagogischen Absicht als formalem Element des Pädagogischen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(5), 634-651.
- Luhmann, N. (1981 [1997]). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studienverlag.
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz: Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 474-493.
- Meseth, W. (2023). Konturen des Pädagogischen: Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(4), 466-480.
- Mittelstraß, J. (2019). Gedanken über Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(4), 531-539.
- Mollenhauer, K. (2008 [1983]). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (7. Auflage). Juventa.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens: Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 121-138.
- Ode, E. (2020). Poststrukturalismus. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 677-687). Springer VS.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 36*, 237-267.
- Oelkers, J. (2012). Schule, Kultur und Pädagogik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 1-5). Kopaed.
- Prange, K. (2011). Zeigen – Lernen – Erziehen. In K. Kenklies (Hrsg.), *Zeigen – Lernen – Erziehen* (S. 21-61). IKS Garamond.
- Prange, K. (2012 [2005]). *Die Zeigestructur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Schöningh.
- Roth, H. (1967 [1964]). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 179-191). Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536-550.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2014). Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche: II. Arbeit am Begriff der Empirie* (S. 7-28). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Strobel-Eisele, G. (2011). Fehlformen des Erziehens. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Bd. 2. Allgemeine Erziehungswissenschaft II* (S. 395-414). Schöningh.
- Sünkel, W. (2013 [2011]). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung* (2. Auflage). Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1981). Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft: Eine Sammelbesprechung neuer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(1), 85-103.

- Treml, A. K. (2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? (Antrittsvorlesung an der Universität Tübingen am 14.01.1982; Erstabdruck in der ZEP 5(1982)1. Die Zwischenüberschriften wurden für diese Publikation eingefügt). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 2-10.
- Vogel, P. (1997). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 73(4), 415-427.
- Vogel, P. (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 311-328). Springer.
- Welter, N. & Tenorth, H.-E. (2022). Entgrenzung des Erziehungsbegriffs: Risiken einer beliebten Strategie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 15-23.
- Zedler, P. (2011). Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft: Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In J. Breithausen & F. Caputo (Hrsg.), *Pensiero Critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli: Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borrelli* (S. 319-347). Pellegrini.

Autor

Dobmeier, Florian, M. A.

Seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft und qualitativ-rekonstruktive Kontexturanalytik; insbesondere pädagogische Operativität, erzieherische Sozialität und systemtheoretische Empirie allgemeinpädagogischer Theoriebildungen.

E-Mail: florian.dobmeier@uni-tuebingen.de